

Weber, Peter J.

Die Autopoiesis der Globalisierung von Bildung. Zum Wechselspiel von Ökonomie, Informations- und Kommunikationstechnologie mit internationalen Organisationen

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 27 (2004) 3, S. 2-8



Quellenangabe/ Reference:

Weber, Peter J.: Die Autopoiesis der Globalisierung von Bildung. Zum Wechselspiel von Ökonomie, Informations- und Kommunikationstechnologie mit internationalen Organisationen - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 27 (2004) 3, S. 2-8 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-92581 - DOI: 10.25656/01:9258

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-92581>

<https://doi.org/10.25656/01:9258>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

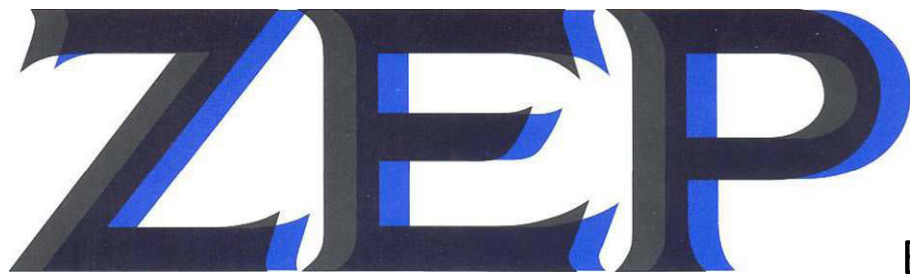
We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert



Zeitschrift für
internationale
Bildungsforschung
und
Entwicklungspädagogik

27. Jahrgang · Heft 3 · 2004 · ISSN 1434-4688 D · Preis: 6,00 €



Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt"

Bildung als Privatsache?

Folgen der Globalisierung für die Bildung

- Bildung, Ökonomie, Informations- und Kommunikationstechnologie
- Kommerzialisierung von Bildung
- Bildung als öffentliches Gut
- Folgen der Globalisierung für Bildung im Süden

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

27. Jahrgang September 3 2004 ISSN 1434-4688D

Peter J. Weber	2	Die Autopoiesis der Globalisierung von Bildung. Zum Wechselspiel von Ökonomie, Informations- und Kommunikationstechnologie mit internationalen Organisationen
Fritz Reheis	9	Käufliche Bildung. Zur Problematik der Kommerzialisierung im Bildungsbereich
Erna M. Appelt/ Albert F. Reiterer	14	Ist Bildung ein öffentliches Gut? Versuch einer Dekonstruktion
Axel Plünnecke	21	Private Bildungsinvestitionen und Wachstum in Entwicklungs- und Schwellenländern
Asit Datta	26	Ware Bildung. Folgen der Globalisierung für den Süden
Porträt	31	Alessio Surian: EDUCAZIONE GATSATA
BDW	33	Kampagne Globales Lernen in der beruflichen Bildung/Nachhaltigkeit lernen/Arbeiten und Lernen/Die Welt vom Kopf auf die Füße stellen
VENRO	39	Bericht aus der AG Bildung/DEEEP Summer School
	41	Rezensionen/Kurzrezensionen
	44	Informationen

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 27. Jg. 2004, Heft 3

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,- Einzelheft EUR 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik (verantwortlich) 0911/5302-735, Claudia Bergmüller (Rezensionen), Matthias Huber (Infos)

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Titelbild: Aktion kritischer Schülerinnen

Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik. Bonn. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Peter J. Weber

Die Autopoiesis der Globalisierung von Bildung

Zum Wechselspiel von Ökonomie, Informations- und Kommunikationstechnologie mit internationalen Organisationen

Zusammenfassung: In diesem Artikel wird die Globalisierung von Bildung als ein Resultat des Zusammenspiels zwischen dem Zuwachs von E-learning-Angeboten und dem Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen (GATS) beschrieben. Internationale Organisationen nehmen in diesem Prozess eine zentrale Rolle ein, weil sie für die nördlichen Länder über die Definition von Bildungsstandards den Handel mit Bildungsdienstleistungen ermöglichen und für die südlichen Länder damit Zugangsbarrieren zu den neuen Bildungsformen trotz bestehender Förderprogramme aufbauen.

Die Ansprüche sind global, wenn Bildung mit Informations- und Kommunikationstechnologie und Bildungsmärkten in Verbindung gebracht wird. Die damit verbundene materialistische Geist- und Werthaltung in Bezug auf Bildung liegt u. a. am Einfluss der durch die Medien geführten Diskussion begründet, doch zeichnen sich auch andere Akteure z.B. auf supranationaler Ebene durch eine ‚verwirtschaftlichte‘ oder ‚mediatisierte‘ Diskussion um Bildung aus. Paradigmatisch hierfür mag die 2003 erschienene Publikation des Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (CEDEFOP) mit dem Titel „Perspectives for European e-learning businesses. Markets, technologies and strategies“ sein, in der es u. a. heißt:

„The main forces driving growth of global e-learning markets over the next decades are: The wave of liberalisation, privatisation and deregulation creates opportunities for e-learning. For example, reduced public funding for K-12 and higher education creates a void that can be filled by privately funded education services. There are many niches in the K-12 and higher education market that are ripe for e-learning“ (CEDEFOP 2003, S. 43).¹

In diesem Zitat wird ein Prozess beschrieben, dessen Dynamik aus wechselnden Schätzungen über globale Dienstleis-

tungs- und Bildungsmärkte besteht, die in ihrer Höhe von der globalen Stimmungslage, ähnlich wie an den Börsen, oder der Quelle abhängen, aus der sie stammen.“

Erkenntnisreicher hingegen ist es, sich im o.g. Zitat dem grundlegenden Mechanismus der aktuellen Bildungsentwicklung als Ausgangsthese für diesen Artikel anzunähern: Bildung wird in diesem Prozess ‚zwangsweise‘ globalisiert, da für wirtschaftliche Wachstumstheorien nationale Märkte eine untergeordnete Rolle spielen. Eine fortschreitende Technisierung durch die Informations- und Kommunikationstechnologie befördert diesen Prozess, da sie Bildungsangebote und -nachfrage im Moment insbesondere im Tertiärbereich weltweit zusammenbringt. In dieser technikorientierten Wirtschaft wird die Vermittlung von Bildung allerdings kapitalintensiver, so dass sich ein staatliches Bildungssystem Bildung für alle nicht mehr leisten kann. Die Folge ist, dass Bildung entstaatlicht, aber auch zu einem knappen Gut bzw. einer Dienstleistung wird. Diese knappen Dienstleistungen sind für die Gewinnerwirtschaftung von Institutionen interessant, die nach erwerbswirtschaftlichen Kriterien arbeiten, und sie sind zugleich der Ausgangspunkt für das ökonomische Handeln mit Bildung.

Global wird dieses ökonomische Handeln durch das Allgemeine Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen (General Agreement on Tariffs and Trade, GATS) geregelt werden. Im Hinblick auf die Deregulierung bzw. Liberalisierung eines Bildungsmarktes ist GATS mithin eine notwendige Bedingung für das Wechselspiel zwischen Technisierung, Marktorientierung, Globalisierung und Entstaatlichung. *Der Aufklärung dieses Wechselspiels*, das zunehmend von supranationalen Organisationen mit geprägt wird, dient dieser Artikel, wenn er sich GATS, der Funktion der Informations- und Kommunikationstechnologie, der daraus resultierenden Einflussnahme supranationaler Organisationen auf Bildung und der Zunahme globaler Bildungsangebote widmet.

GATS und die neue Bildungswirklichkeit

Der weltweite Handel mit Dienstleistungen, zu denen auch Bildung gehört, fällt in den Kompetenzbereich der Welthandelsorganisation (WTO). Grundsätzlich ausgenommen sind nur solche Dienstleistungsmärkte, auf denen kein privater Anbieter die Ausübung staatlicher Gewalt einschränkt. Mit dem Abkommen soll die Liberalisierung nationaler Dienstleistungsmärkte erfolgen, um damit einen freien, d.h. barrierefreien Dienstleistungshandel zu ermöglichen. Diese Liberalisierung bedeutet allerdings nicht zugleich eine vollständige Deregulierung (Rückzug des Staates), wie oft vorschnell gefolgert wird.

Im GATS werden 12 Sektoren von Dienstleistungen unterschieden. Im fünften Sektor finden sich die Bildungsdienstleistungen, die sich wiederum in fünf Kategorien unterscheiden lassen:

1. Primäre Bildungsdienstleistungen (im vorschulischen Bereich, z.B. Kindergärten; nicht jedoch Kinderaufbewahrung);
 2. sekundäre Bildungsdienstleistungen (schulische und berufsbildende Angebote unterhalb der Hochschulen);
 3. höhere (tertiäre) Bildungsdienstleistungen (z.B. Berufs- und Universitätsausbildung);
 4. Erwachsenenbildung (allgemeine Bildung und berufliche Ausbildung), soweit sie nicht vom regulären System für höhere Bildung angeboten wird sowie
 5. andere Bildungsdienstleistungen (bezieht sich insbesondere auf Bildungsvermittlungs- und Leistungsüberprüfungsdienste)
- (http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/serv_e.htm).

Mit dem GATS verpflichten sich die 137 Mitgliedsstaaten der WTO, ihren Handel mit Dienstleistungen bestimmten Prinzipien zu unterwerfen. Neben allgemeinen Verpflichtungen, die für alle WTO-Mitglieder gleichermaßen gelten, statuiert das GATS spezifische Verpflichtungen, die nur insoweit gelten, wie die Mitglieder konkrete Verpflichtungen eingegangen sind, d.h. zu welchen Regeln sich einzelne Länder im gegenseitigen Handel mit Dienstleistungen verpflichten.

Mit der Unterzeichnung von GATS im Jahr 1994, das zurzeit neu verhandelt wird, gehen die WTO-Länder in Zukunft grundsätzlich folgende Verpflichtungen ein (Yalcin/Scherrer 2002):

- Allgemeine, für alle verbindliche Verpflichtungen: Meistbegünstigungsklausel (Gleichbehandlungsgrundsatz von In- und Ausländern auf nationalen Märkten) und Transparenz.
- Besondere Zusagen werden gemacht für: Marktzugang, nationale Konditionen, progressive Liberalisierung, vorübergehende Ausnahmen (z.B. Subventionen durch die EU).

Die Regulierungen betreffen vier Erbringungsarten („modes“):

1. Grenzüberschreitende Lieferung (z.B. Fernlehre via E-Learning);
2. Konsum von Dienstleistungen im Ausland (z.B. Studieren im Ausland);
3. kommerzielle Präsenz im Ausland (z.B. Weiterbildungsangebote von Bildungseinrichtungen);
4. zeitweise Migration von Dienstleistungserbringern (z.B. Lehrpersonal im Ausland).

Bis Ende 2002 waren die Mitgliedsstaaten der WTO aufgefordert, sich gegenseitig im Dienstleistungssektor konkrete Marktöffnungsfordernungen zu stellen. Die Europäische Union (EU) z.B. hat dementsprechend von den USA die Marktöffnung im Bereich privat finanzierter höherer Bildungsdienstleistungen gefordert, während gleichzeitig Forderungen an die EU gestellt wurden, die in der sog. „belgischen Liste“ zusammengefasst sind. Durch diese Forderungen hat die EU grundsätzlich signalisiert, dass sie an einem Handel mit Bildungsdienstleistungen interessiert ist, in dem mit der Erfüllung einer Forderung i. d. R. nur dann gerechnet werden kann, wenn man bereit ist, Forderungen der Verhandlungspartner in gleicher Höhe zu erfüllen (Enders et al. 2003).

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt betreffen die Forderungen der Handelspartner an die EU insbesondere die Kategorien höhere Bildungsdienstleistungen, Erwachsenenbildungsdienstleistungen und andere Bildungsdienstleistungen. Für alle drei Kategorien sollen Verhandlungen über die Erbringungsarten eins bis drei (s.o.) geführt werden. Im Zusammenhang mit Forderungen, die sich über alle Sektoren erstrecken (horizontale Forderungen), ist zudem zu beobachten, dass die EU die Beschränkung auf privat finanzierte Bildungsdienstleistungen auch im Hochschulbereich aufgegeben hat. Die Auswirkungen von GATS auf die drei im Mittelpunkt stehenden Kategorien lassen sich wie folgt zusammenfassen (Enders et al. 2003):

- Aufgrund der horizontalen Forderungen müsste der öffentliche Hochschulbereich in Konkurrenz mit Privatanbietern treten. Der in der EU vorangetriebene Bologna-Prozess ist vor dem Hintergrund zu sehen, den europäischen Hochschulraum im globalen Markt wettbewerbsfähig zu machen (Weber 2002a). Dennoch ist zu erwarten, dass Länder mit einem stärker an kommerziellen Vorgaben ausgerichteten Hochschulsystem entscheidende Wettbewerbsvorteile trotz Meistbegünstigungsklausel haben werden.

- Im Bereich der Erwachsenenbildungsdienstleistungen träte eine Verdrängung des allgemeinbildenden Bereichs ein, da öffentliche Bildungsträger wie Volkshochschulen entweder mit ausländischen Bildungsträgern um staatliche Subventionen konkurrieren oder ihre Angebote an der zahlungsfähigen Nachfrage ausrichten müssten. Zu erwarten ist auch eine Homogenisierung der Erwachsenenbildung im Hinblick auf den Bereich berufliche Weiterbildung, da wiederum die EU mit dem Luxemburg-Prozess Ende der 1990er Jahre einen erneuten starken Akzent auf Qualifizierungsdienstleistungen gesetzt hat (Weber 2002b).

- Im dritten Bereich der „Anderen Bildungsdienstleistungen“ dürften die Veränderungen insbesondere bei den Leistungsüberprüfungsdiensten am dramatischsten sein. Bestehende national ausdifferenzierte Prüfungsverfahren könnten auch vor dem Hintergrund globaler Leistungsstandards, wie sie z.B. von der OECD mit Schulleistungsvergleichstudien wie PISA oder Human Kapital Renditeberechnungen durchgesetzt werden, durch weltweit gültige standardisierte Testverfahren abgelöst werden. Damit fände eine Outputorientierung im Bereich Bildung statt, bei der diejenigen Nationen einen Wettbewerbsvorteil hätten, die wie die USA über eine lange Tradition der Testkultur verfügen.³

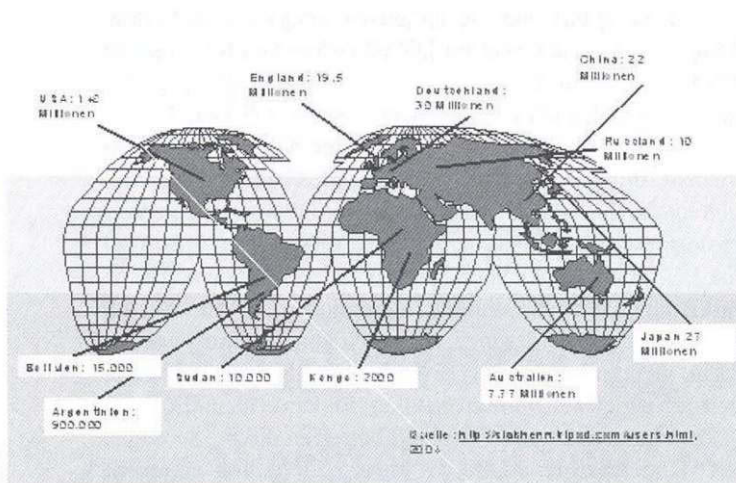


Abb. 1: Internetzugänge weltweit (in Auswahl)

Die Globalisierungsfolgen im Bildungssystem werden vielfältig sein, doch unter dem Strich werden mit der Ausweitung des fünften Sektors zwangsläufig quantifizierbare Größen von Bildung an Bedeutung für die Erstellung von Handelsregeln gewinnen. Bezogen auf die Vergleichbarkeit berufsbezogener Abschlüsse mag dies ein legitimes Interesse einer globalisierten Wissensgesellschaft sein. Dennoch sollte aufgrund der immateriellen Besonderheiten des Gutes Bildung eine deutlichere Marktsegmentierung des Gesamtmarktes in Bildung und Qualifikationen vorgenommen werden, um eben gerade auch den nichtquantifizierbaren Teilen der Bildung, wie sie z.B. bei nicht berufsbezogenen Inhalten zur Persönlichkeitsbildung auftauchen, aber auch pädagogischen Professionalität (Dewe 1992) eine ‚Chance‘ zu lassen. Eine mögliche Differenzierung wäre im Rahmen des Art. I Abs. 3b GATS möglich, da die dort fehlende Legaldefinition von Dienstleistung die Aushandlung jeder kommerziellen Aktivität notwendig macht, ob sie eine Dienstleistung im Rahmen des GATS ist.

Momentan liegt die Gestaltungsmacht hauptsächlich bei WTO-Ländern, die über eine Output- und monetäre Orientierung im Bildungssystem verfügen. Es mag demnach nicht verwundern, wenn für die laufende GATS-Runde aus den USA u. a. folgende Forderungen kommen (Fritz2003): grenzüberschreitende Lieferung per Video, CD-ROM und Internet, Erleichterung des Zugangs von Studierenden zu US-amerikanischen Bildungs- und Weiterbildungsangeboten in ihren Heimatländern, Anerkennung der Abschlüsse und Zertifikate von US-Institutionen durch die Behörden anderer Länder und internationale Durchsetzung geistiger Eigentumsrechte an US-Bildungsmaterialien. Diesen Forderungen, die Bildung eindeutig an Output und Wirtschaftlichkeit orientieren, machen zudem eine aus wirtschaftlicher Perspektive systematische Zerteilung in der Wertschöpfungskette des Lernens deutlich: Hier wird einerseits in eine Kernbildungs- und andererseits in Zusatzbildungsdienstleistungen unterschieden. Letztere lassen sich im Gegensatz zu den Kernbildungsdienstleistungen einfacher fassen, weil sie materiell sind (z.B. in Form von Büchern oder Lernsoftware) und damit klarer den Regeln von typischen Gütern-, aber auch Dienstleistungsmärkten unterliegen. Die Kernbildungsdienstleistung ist zu unterteilen in Bildungs- und Qualifikationsdienstleistungen, die beide immateriell in einem Kommunikationsprozess zwischen Anbietern und Nachfragern entstehen, so dass für beide ein un-

gleich höheres Kaufrisiko besteht als für die Zusatzbildungsdienstleistungen. Da dieses Risiko einen nationalen wie auch weltweiten Handel erschwert, wird der Technisierungsschub, unter dem Stichwort E-Learning, insbesondere innerhalb des tertiären Sektors im ersten Modus von GATS den grenzüberschreitenden Lieferungen - neben der Entstehung einer Testindustrie - einen internationalen Handel mit Bildungsdienstleistungen befördern.

Es ist mithin zu klären, welche Funktionsmechanismen für die Informations- und Kommunikationstechnologie im Zusammenhang mit Bildung gelten.

Bildung sowie Informations- und Kommunikationstechnologie

Die Informations- und Kommunikationstechnologie hat das ‚e‘ beim Lernen möglich gemacht. So können elektronische Medien in ihrer originären Funktion darauf reduziert werden, dass einerseits mit ihnen Informationen elektronisch aufbereitet und andererseits diese sowie Kommunikation von einem Ort zum anderen in elektronischer Form übertragen werden können. Daraus ergeben sich virtuelle Bildungsprozesse, die E-Learning als Grundlage benötigen, und hybride Lernprozesse, die durch E-Learning verbessert werden können (OECD 2001).

Virtuelle Bildungsprozesse zeichnen sich u. a. durch die Entmaterialisierung des Lernens von Ort und Zeit, den Zugang zum Lernen für jedermann, dem „Learning on demand“ und dem Fernunterricht mit IT-Werkzeugen aus, wobei letztere explizit vom ersten Modus des GATS betroffen ist. Unterschieden wird zwischen den Formen e-learning by distributing, e-learning by interacting und e-learning by collaborating (Reinmann-Rothmeier 2003, S. 32 f.), die allesamt auf der unterschiedlichen Übertragung von Information und Kommunikation beruhen. Im Hinblick auf die Frage nach der Globalisierung von Bildung durch die Informations- und Kommunikationstechnologie stechen zwei Mehrwerte von E-Learning ins Auge (Issing 1998; Stadelhofer 1999): individualisierter, weltweit rascher Zugriff auf Informationen und Möglichkeiten zu Telekommunikation und Telekooperation.

Diese zwei Mehrwerte werden durch GATS wirtschaftlich ‚fruchtbar‘ gemacht, da die Individualisierung der Lernkontexte in der Form des e-learning by distributing zu einer Produktorientierung bei den Bildungsangeboten führt. So wird eine kundenorientierte und individuelle Gestaltung von Lernmaterialien möglich. Mit Blick auf institutionalisierte Lernstrukturen wird deutlich, dass traditionelle Seminarräume an Bedeutung verlieren. Damit werden auch nationale Lernräume aufgebrochen. Beispiele für diesen Prozess sind: Angebote des Global Campus der InWent gGmbH oder der Open CourseWare (OCW) des Massachusetts Institute of Technology oder auch Bildungsangebote von UNESCO, Weltbank oder Projekte innerhalb des Aktionsplan E-Learning der EU.

Allerdings haben sich verschiedene Mythen um die Mehrwerte gebildet: So ist der Gedanke, dass lineare Strukturen im Lernprozess durch hypermediale Aufbereitungen aufgelöst werden können und somit durch die Eigenbestimmung des

Lernweges ein höherer Lernerfolg erreicht wird, durch die Lehr-Lern-Forschung nicht nachzuweisen. Mit Medien kann nicht einfach der Lernerfolg erhöht werden (z.B. Kerres/Jechle 1999). In der Vorstellung, dass E-Learning barrierefreies Lernen für Jedermann darstellt, ist eher eine gesellschaftspolitische Normvorstellung zu sehen als die Realität. Die OECD stellte schon 1999 fest, dass Zentrum und Peripherie sowie Sozialbarrieren durch die neue Technologie (Internet) nicht verschwinden werden. Somit ist die Wirkung der Informations- und Kommunikationstechnologie auf Bildung eher exklusiver denn inklusiver Art. Sehr deutlich wird dies z.B. in Deutschland im Bereich der Erwachsenenbildung, einem durch GATS stark betroffenen Bereich: So steigt zwar der Wunsch nach Telelernangeboten, mit dem zugleich eine Zunahme neuer Medien und informellen Lernkontexten verbunden ist, doch trifft dies nur für bildungsnahe Gruppen zu. Diejenigen Personen, die wenig in formalisierten Weiterbildungskontexten stehen, nehmen wenig an den neuen Bildungsmöglichkeiten durch neue Medien teil (BMBF 2000). Im Nutzungsverhalten von Neuen Medien zeigen sich eher Alter, Geschlecht, Wohnort und Einkommen als soziale Marker und weniger ethnische Zugehörigkeit, wie es sich schon in den virtuellen Welten der jugendlichen Hybridkulturen zeigt (Hornberg/Weber 2000; Fischer et al. 2000).

Grenzziehungen finden im Internet mithin ebenso statt wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen. So spielen für die Teilnahme am Internet Passwörter, Entgeltforderungen für die Nutzung von Internetdiensten, Softwareprotokolle, der Zugang zu Netzwerken oder Sprache eine bedeutende Rolle (Rilling 2000, S. 59 ff): Etwa 30% von 619 Millionen Menschen im Internet verwendeten im September 2002 Englisch, gefolgt von Chinesisch (10,9%) (Global Reach 2002: www.global-reach.biz/globstats). Englisch spielt nicht nur im Internet die zentrale Rolle, sondern auch in den meisten internationalen Organisationen und Gremien in der öffentlichen Kommunikation, es ist aber auch unangefochten das wichtigste Kommunikationsmittel in globalen Wirtschaftskontexten, der akademischen Welt, Film- und Musikindustrie (Weber 2004). Der globale digital divide zeigt sich aber auch an den Internetzugängen auf einzelnen Kontinenten: Bestehen in Afrika und dem Mittleren Osten ca. 4 Millionen und in Lateinamerika ca. 25 Millionen Internetanschlüsse, so sind es in Kanada/USA ca. 181 Millionen, in Europa ca. 171 Millionen und Asien ca. 157 Millionen. Diese Zahlen sind zwar auch in Abhängigkeit der Bevölkerungszahlen zu sehen, doch zeigt sich in Verbindung mit der hauptsächlichen Nutzung des Englischen im globalen Netz eine einseitige Ausrichtung der neuen Technologie. Aber auch in einer kontinentalen Binnendifferenzierung, wie sie in der folgenden Abbildung exemplarisch vorgenommen wurde, zeigen sich starke interkontinentale Gefälle.

Dennoch entstehen bzw. arbeiten selbst in Afrika, dem am wenigsten vernetzten Kontinent, Netzwerke in und über neue Technologien. Zentral ist hierbei der Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologie zum Abbau von Armut und Ungleichheit, wie es im Selbstverständnis der African Information Society Initiative zu lesen ist:

„The African Information Society Initiative (AISI) is an action framework that has been the basis for information and communication activities in Africa for the last six to seven

years. AISI is not about technology. It is about giving Africans the means to improve the quality of their lives and fight against poverty.“ (<http://www.uneca.org/aisi/>).

Die angestrebte Freiheit und Gleichheit durch die Informations- und Kommunikationstechnologie oder im Netz ist aber alleine schon deshalb ein Mythos, da sich viele funktionsnotwendigen Elemente wie z.B. die Root nameserver für das Internet in der Gewalt von nationalen Regierungen der nördlichen Hemisphäre - vornehmlich der Vereinigten Staaten von Amerika - und privaten Unternehmen befinden. Aber auch für die Wissensgesellschaft zentrale Bestände an Patenten und Software-Quellcodes befinden sich fast ausschließlich in den Ländern des Nordens, so dass die Macht über das Funktionieren der weltweiten Informationsgesellschaft in der Hand weniger liegt (Becker 2003).

Die nördlichen Länder sichern diesen Zustand mit internationalen Handelsabkommen wie GATS, in denen es weniger um die Überwindung von Ungleichheit als um die Wahrung eines komparativen Vorteils geht. Diese Länder etablieren zugleich eine neue Ebene im Bildungsmarkt, wenn die letztlich durch sie eingerichteten internationalen Organisationen Bildungsstandards entwerfen, die nur mit Anschluss an die Informations- und Kommunikationstechnologie einhaltbar sind. Dieselben internationalen Organisationen versprechen sich gleichzeitig positive Entwicklungen durch E-Learning in den Entwicklungsländern, was nicht zuletzt die Weltbank dazu bewegt hat, einen Fokus auf diesen Bereich zu lenken. So bemühen sich z.B. die Vereinten Nationen und die UNESCO um die kostenlose Verbreitung von Computersoftware und entsprechenden Ressourcen. Regionen wie z.B. die EU haben letztlich das Potential oder auch die Zwänge durch die Informations- und Kommunikationstechnologie erkannt. In der Mitteilung der Europäischen Kommission vom 13. März 2001 an den Rat und das Europäische Parlament heißt es daher:

„Der Aktionsplan eEurope 2002 ist Teil der Lissabonner Strategie, die darauf abzielt, Europa bis zum Jahr 2010 zur dynamischsten und wettbewerbsfähigsten wissensgestützten Wirtschaft der Welt zu machen“ (<http://europa.eu.int/scadplus/leg/de/lvb/124226a.htm>).

Ebenso Teil der Lissabonner Strategie ist der Aktionsplan eLearning, mit dem der Bildungssektor den Zugang zur Wissensgesellschaft finden soll (<http://elearningeuropa.info/>). Deutlicher kann man als internationale Institution die Funktion von Bildung in Form von E-Learning als Lieferantin einer ökonomisch dominierten Gesellschaft nicht ausdrücken. Somit gilt es im Folgenden die hier angedeutete doppelte Rolle der internationalen Organisationen im Hinblick auf die Globalisierung von Bildung zu beleuchten.

Die Rolle internationaler Organisationen

Die informationsgestützte Globalisierung ist im Zusammenhang mit dem Konzept des Multilateralismus zu sehen, der nachhaltig durch internationale Organisationen wie OECD, Weltbank, Internationaler Währungsfond (IWF) und der WTO gefördert wird. Außer der OECD betreiben die Organisationen dabei eine Politik der vollständigen Marktliberalisierung,

wie sie durch die Vormachtstellung der USA vorgegeben wird. WTO, IWF und auch die OECD nehmen in der Entwicklung einer globalen Weltwirtschaft direkt Einfluss auf regionale Wirtschaftsvereinigungen wie die EU mit dem Ziel, diese den globalen Standards zu unterwerfen, wie sie z.B. durch GATS gesetzt werden (Becker 2003).

Bildungsangebote, die durch multilaterale Abkommen handelbar werden, müssen allerdings so standardisiert sein, dass für sie auch ein internationaler Markt entsteht. Insbesondere die OECD steuert indirekt, aber sehr entscheidend, die formale und inhaltliche Ausgestaltung eines global einzusetzenden Humankapitals (OECD 1998), das dann von den Nationalstaaten als Zielgröße für die Bildungssysteme vorgegeben wird. Die zunehmende Bedeutung internationaler Organisationen liegt also in der Förderung eines flexiblen Humankapitals durch non-monetäre sowie finanzielle Steuerungsmechanismen. Da bei diesem Humankapital-Ansatz der Transfer und die Transformation gesellschaftlichen Wissens im Mittelpunkt stehen, dienen Nutzenbetrachtungen von Bildung z.B. im Hinblick auf politische Stabilität, Umwelt oder Bevölkerungswachstum dazu, die non-monetären Effekte von Bildung zu analysieren (z.B. McMahon 1999). In der Praxis scheint diese Kosten-Nutzen-Analyse allerdings eher für Entwicklungsländer praktikabel, während für die entwickelten OECD-Länder die fehlende mikroökonomische Fundierung sowie die Einseitigkeit der traditionellen Inputmaße deutlich zu Tage treten. In diesen Staaten kommen insbesondere „[...] der Effektivität und Effizienz des Bildungssystems [...] entscheidende Bedeutung für das Wachstum zu“ (Bodenhöfer/Riedel 1998, S. 42), womit die Debatte um betriebswirtschaftliche Qualität und pädagogische Professionalität immer schärfere Züge annimmt.

In dieser Debatte zeigt sich in den OECD-Ländern eine Zunahme leistungsorientierter und monetärer Bewertung von Bildung (Hutmacher 1997). Problematisch wird diese Fokussierung, wenn monetäre Größen die Indikatoren und die daraus abgeleiteten bildungspolitischen Maßnahmen bestimmen, da sich indirekt die Kapitalisierung von Bildung erhöht (Becker 2000). Bildung wird damit aber auch stärker zu einem Instrument auf Arbeitsmärkten, die im Duktus des ökonomischen Denkens global sind und entsprechende Regeln erfordern - zumindest für diejenigen, die auf diesem Markt sind. Die Fördermaßnahmen im Bildungsbereich der 1944 als Schwesterorganisation des Internationalen Währungsfonds (IWF) gegründeten Weltbank basieren im Grunde auf solchen Bewertungen. Im Fokus der Weltbank soll durch die technische Qualifikation der Menschen eine Produktivitätssteigerung der Betriebe und damit wirtschaftliches Wachstum bei gleichzeitiger Verringerung von Armut erfolgen (<http://www.worldbank.org>). Unter diesen ökonomischen Vorgaben engagierte sich die Weltbank beim World Education Forum in Dakar im Jahr 2000 neben der UNESCO für die Erreichung einer Grundbildung für alle bis zum Jahr 2015 (Die Weltbank 2001). Im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie ist die Weltbank mit diesen Initiativen hervorzuheben:

- The Development Education Program (DEP): In diesem Programm werden Lernhilfen bereitgestellt. Dies beinhaltet beispielsweise web-basiert Lernmaterialien, CD-Roms, Lehrer-

workshops, Schulbücher, Anleitungen (<http://www.worldbank.org/depweb/about.html>).

- School Based Community Telecentres: Die Weltbank ist die erste Organisation die den Aufbau von Mediacentern unterstützt. Bereits über 800 Rechenzentren wurden bis heute aus dem Boden gestampft (<http://www.worldbank.org/html/schools/>).

Es ist allerdings schwerlich zu erkennen, wie diese hochtechnisierten Programme Erfolg haben sollen, wenn viele Entwicklungsländer diese Hilfestellungen nicht mehr nutzen, da Projekte in anderen Bereichen oftmals fehlschlagen und somit zu einer weiteren Verschuldung führen (<http://www.gipfelsturm.net/weltbank.htm>). Wie will die Weltbank ihre Ziele erreichen, wenn Kinder für den Erwerb von Nahrung auf die Felder müssen? Was nützen Mediacenter, wenn das Land unter Hungersnot leidet (<http://www.dse.de/zeitschr/analy702.htm>)? Letztlich ist die Abhängigkeit von den USA kritisch zu sehen, da die USA den größten Einfluss auf die Weltbank hat. Dieser Einfluss dürfte auch im Zusammenhang mit GATS zu einer Marktliberalisierung im Rahmen der genannten IT-Projekte führen.

Auch wenn die Bildungsorganisation der Vereinten Nationen UNESCO sich mit der Weltbank für eine Grundbildung für alle engagiert, ist ihr Bildungsverständnis doch ein grundsätzlich anderes. Kurz zu umschreiben ist dies übergeordnete Ziel im Bereich Bildung als ‚Bildung für Alle‘, ‚Education for all‘. Diesem Ziel liegt das Bildungsverständnis zugrunde, dass Bildung der Schlüssel für nachhaltige menschliche Entwicklung ist und für die Überwindung von Armut steht (<http://www.unesco.org>). In ihren Sebnitzer Empfehlungen für grenzüberschreitende Bildungsprogramme in Mitteleuropa aus dem Jahr 2002 beschreibt z.B. die Deutsche UNESCO-Kommission ihre Einstellung zu den neuen Technologien und Bildung:

„Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, insbesondere E-Mail, sind ein hervorragendes Mittel, die Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern, Hochschullehrern und Studenten, Ausbildern und Auszubildenden in mitteleuropäischen Bildungseinrichtungen zu verbessern. Die Schaffung von Kommunikationsnetzwerken zu spezifischen Themen oder zwischen vergleichbaren Einrichtungen muss gefordert werden. Dazu bedarf es nicht nur der notwendigen Ausrüstung mit Computern, sondern auch entsprechender Trainingskurse“ (<http://www.unesco-heute.de/602/602sebnitz.htm>).

Die UNESCO selbst setzt ein Lernprogramm ein, mit dem Ausbilder sich weltweit für ihre Zielsetzung einer nachhaltigen Entwicklung durch Bildung weiterbilden können. Auch dieses Programm, das von einer internationalen Organisation betrieben wird, orientiert sich an nationalen Standards, die durch die neuen Medien global verbreitet werden. So ist im Programm ‚Teaching and Learning for a Sustainable Future‘ eine einzelkulturelle Sicht auf nachhaltige Entwicklung dominant, mit der das Programm entwickelt wurde - was sich zudem durch die alleinige Version in der englischen Sprache mit erklärt (<http://www.unesco.org/education/tlsf/>).

Somit hängt die Rolle der internationalen Organisationen bei der Globalisierung von Bildung durch Informations- und Kommunikationstechnologie stark von den nationalen dominanten Einflüssen auf sie und natürlich ihrer Hauptmission

ab: Einrichtungen wie die Weltbank, die stark von den USA beeinflusst werden, betätigen sich ihrem originären Auftrag entsprechend in eher wirtschaftsorientierten Umsetzungen von E-Learning. Einrichtungen wie die OECD hingegen arbeiten an Bildungsstandards, die diesen Handel ermöglichen, wohingegen Einrichtungen mit einem originären Bildungsauftrag wie die UNESCO selbst als weltweite Anbieter auftreten. Damit erhalten neben internationalen Organisationen auch nationale Institutionen einen bedeutenden globalen Einfluss, wenn sie dies zu ihrem Programm erklären. Dies wird im Folgenden anhand des Open Source Campus des Massachusetts Institute of Technology (MIT) in den USA aufgezeigt.

Global Players im Bildungsdienstleistungsmarkt

Im April 2001 hatte das MIT die Veröffentlichung nahezu aller Unterrichtsmaterialien zum kostenlosen Download angekündigt. Das unter dem Namen MIT's OpenCourseWare (OCW) vorgestellte Projekt enthält fünfhundert ausgewählte Unterlagen zu 33 Themenspektren, bietet aber keinen zertifizierten Qualifizierungsabschluss an. Finanziert wird das Projekt in Gemeinschaft des MIT mit der William and Florida Hewlett Foundation sowie der Andrew. W. Mellon Foundation. Das Projekt ist bis voraussichtlich 2008 angelegt (<http://www.entrepreneur-service.com/ocw.html>). Die Kursstruktur ist thematisch detailliert aufgeschlüsselt ins Netz gestellt und enthält des Weiteren wichtige Literaturangaben und eine zeitliche Taktung des Kurses. Fragen bzw. Aufgaben zu den Kursen stehen ebenfalls zur Verfügung. Da sich das Projekt jedoch noch im Aufbau befindet, ist ein lückenloser Abruf genannter Materialien nicht gewährleistet (nicht zu jedem Kurs ist z.B. getaktetes Material vorzufinden). Bis 2008 will die Institution alle verfügbaren Unterlagen von über zweitausend Studiengängen Interessenten frei im Netz zur Verfügung stellen (<http://ocw.mit.edu/index.html>).

Welches Bildungsverständnis lässt sich hinter dem Bildungsangebot dieser privaten Institution vermuten? Der Präsident des MIT, Charles Vest, möchte mit Hilfe des OCW-Angebotes das menschliche Bedürfnis nach Bildung stimulieren und andere Institute dazu anregen, ihr Wissen der breiten Öffentlichkeit preis zu geben - also einer wachsenden Privatisierung des Wissens entgegenwirken und jedem die Möglichkeit zum Selbststudium geben. Die Interessen der Universität treten mit dem Konzept nicht in Konflikt, da das Lesen der Materialien den Gedankenaustausch zwischen Professoren und Studierenden nicht ersetzen kann und eine Prüfung mit entsprechendem Zertifikat ohne kostenpflichtige Einschreibung nicht möglich ist (<http://web.mit.edu/president/communications/com02.html>).

Es schließt sich die Frage an: Warum öffnet eine Institution, deren Seminare je 28.000 Dollar an Gebühren kosten, ihre Ressourcen für jeden? Dem OCW liegt definitiv ein sehr elitäres Bildungsverständnis zugrunde. Die bereitgestellten Materialien eröffnen kein Angebot für eine breite Bevölkerungsschicht nach dem Grundsatz „Bildung für alle“. Die Gruppe die durch die CourseWare angesprochen wird bzw. werden soll,

ist sehr eng gefasst und entspricht einer bereits durch Bildung gut gestellten Schicht. Diese hat die Möglichkeit im Sinne informellen Lernens sich Wissen zu generieren. Um im Zusammenhang des Lernprozesses einen Nachweis bzw. eine Zertifizierung zu erhalten, kann die Zielgruppe nochmals eingeschränkt werden und richtet sich folglich nur an eine privilegierte und definitiv nicht bildungsbenachteiligte Schicht, die über die finanziellen Möglichkeiten eines zusätzlichen Studiums am MIT verfügt (http://www.uptime.at/uptime/html/info_center/display_news?name=news56). Hinter der Öffnung der Kursangebote ließe sich dementsprechend die Marketingstrategie vermuten, eine Weltuniversität zu entwickeln, bei der die jetzige Form eine kostenfreie Vorstufe zu einem späteren Entgeltmodell darstellt. Hierbei bestehen wirtschaftliche Interessen in Bezug auf Copyrights und andere Lernmaterialien, die zudem durch ihre globale Zugänglichkeit amerikanische Standards weltweit verbreiten; und hierfür bereiten letztlich die o. g. GATS-Forderungen der USA den Weg.

Das Beispiel des MIT OCW zeigt exemplarisch das Risiko der Bildungsexklusion, wie sie sich durch global agierende Bildungseinrichtungen auf Grundlage der Informations- und Kommunikationstechnologie ergeben kann: So hängt der Zugang zu diesen Lernformen vom Zugang zum Internet, den eigenen finanziellen Möglichkeiten, aber auch von Medien- und Sprachkompetenzen ab.

Fazit

Im Hinblick auf das Wechselspiel zwischen GATS, Informations- und Kommunikationstechnologie, internationalen Organisationen und weltweit agierenden Bildungsanbietern lässt sich konstatieren: Einerseits wird mit GATS und der damit verbundenen Denkhaltung Bildung immer mehr zu einer handelbaren Dienstleistung, und dies gerade im Zusammenhang mit E-Learning als globale grenzüberschreitende Lieferung (erster Modus, GATS). Zynisch könnte man formulieren, dass unter dem Deckmantel des selbstgesteuerten Lernens der Lernprozess in den Hintergrund einer Produkt- und Outputorientierung in Form von multi- und telemedialen Qualifikationsangeboten gedrängt wird, solange man E-Learning nicht als kooperatives Online-Lernen versteht. Gleichzeitig wachsen jedoch die Zugangsbarrieren, um an diesen Lernformen teilnehmen zu können, zu denen neben ausgeprägter Medienkompetenzen zugleich sozioökonomisch gute Bedingungen gehören. Wenn man berücksichtigt, dass WTO, IWF und auch die OECD in der Entwicklung einer wissensgestützten globalen Weltwirtschaft direkt Einfluss auf regionale Wirtschaftsvereinigungen wie die EU nehmen, dann erscheinen Aktionspläne wie eEurope 2002 oder eLearning, in denen Bildung, für den globalen Bildungsdienstleistungsmarkt instrumentalisiert wird, als Selbstgänger. Bedauerlich ist hier aus professioneller Sicht, dass viele Bildungspotentiale des E-Learning, die in diesem Artikel nicht zu klären waren (z.B. Weber 2002a), unter das ökonomische Diktat gezwungen werden.

Die Orientierung an transnationalen Bildungsindikatoren erzeugt hierbei eine Qualität im Sinne einer effektiven, effizienten und qualitativ hochwertigen Bildungsproduktion, wie

sie von internationalen Organisationen wie der OECD, oder Institutionen wie dem Educational Testing System (ETS) befördert werden. Das ökonomische Paradox liegt aber darin, dass E-Learning-Angebote trotz neuer Ansätze wie dem Mass Customization (Piller 2002) nicht ohne weiteres weltweit vermarktet sind und hochwertiges Online-Lernen in der Vorhaltung teuer ist, so dass Gewinnmargen bisher nicht in der Form wie oft prognostiziert erreicht werden. Global Campus, OCW oder auch Bildungsangebote von UNESCO oder Weltbank zeigen aber gleichzeitig, dass sich eine internationale hochmobile Bildungselite eigene Bildungsressourcen schafft, die sich eindeutig von den nationalen abheben.

Hier geht es letztlich um eine fundamentale Umwälzung der Bürger- und Zivilgesellschaft, in der sich durch die Autopoiesis der Globalisierung von Bildung traditionelle Muster politischer, gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und pädagogischer Prozesse verändern. Es lässt sich aufgrund der angerissenen Argumentationslinien schließen, dass im Mittelpunkt dieser Veränderung weniger Fragen einer wertorientierten pluralen Weltgemeinschaft stehen als diejenigen der Durchsetzung von Interessen einer ökonomischen Hegemonie. Das ökonomische Kalkül verstärkt die Effekte nach der Increasing-Knowledge-Gap Hypothese (Bonfadelli 1994), nach der die Wissenskluft zwischen Bevölkerungsschichten bei der Einführung durch neue Medien wächst. Bildung wird in Zukunft daher immer mehr zur Privatsache, denn die an erwerbswirtschaftlichen Zielen ausgerichteten Akteure wollen mit der Dienstleistung Bildung Geld verdienen.

Anmerkungen

1 K-12 ist ein Begriff, der mit den Reformen Ende der 1990er Jahre und hier insbesondere den neuen Medien aufkam. Allgemein ist damit in Nordamerika aber die Spanne vom Kindergarten bis zum Abschluss der Schule zu verstehen (obgleich in vielen Bundesstaaten nur Unterrichtspflicht bis zur 11. Klasse besteht) (<http://encyclopedia.thefreedictionary.com/Secondary%20education>).

2 Im UNESCO-Kurier, Nr. 9/10 2000 z.B. wird das Volumen des weltweiten Bildungsmarktes auf rund zwei Billionen US-Dollar geschätzt. Andere Schätzungen gehen heute von einem Markt mit zwei Trillionen US Dollar aus, wobei der E-Learning-Anteil 20 Billionen US Dollar ausmachen soll (CEDEFOP 2003).

3 Das weltweit führende amerikanische Unternehmen Educational Testing System (ETS) erwirtschaftet einen Jahresumsatz von über 600 Mio. US\$. Die auch in diesen Wirtschaftszweig in Europa vorgedrungene niederländische eCITO group konnte zwischen 1997 und 2000 ihren Umsatz, vor allem durch eine Ausweitung von öffentlich finanzierten Schultests um 55 % steigern (Enders et al. 2003, S. 54).

Literatur

- BMBF:** Berichtssystem Weiterbildung VIII. Berlin 2000.
- Becker, E.:** Von der Zukunftsinvestition zur Effektivitätskontrolle des Bildungssystems. In: Radtke, F.-O./Weiß, M. (Hg.): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Opladen 2000, S. 95 - 116.
- Becker, K. et al.:** Die Politik der Infosphäre. World-Information.Org. Opladen 2003.
- Bodenhöfer, H.-J./Riedel, M.:** Bildung und Wirtschaftswachstum. In: Weizsäcker, K. v. (Hg.): Bildung und Wirtschaftswachstum. Berlin 1998 (Schriften des Vereins für Sozialpolitik, Bd. 258), S. 11 - 48.
- Bonfadelli, H.:** Die Wissenskluft-Perspektive. Massenmedien und gesellschaftliche Information. Konstanz 1994.
- CEDEFOP:** Perspectives for European e-learning businesses. Markets, technologies and strategies. Luxemburg 2003.
- Dewe, B. et al. (Hg.):** Erziehen als Profession. Opladen 1992.
- Die Weltbank -** Pressebericht (2001/042/S).
- Enders, J./Haslinger S./Rönz, G./Scherrer C.:** GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich: Bewertung der Forderungen (Gutachten für die Max-Traeger-Stiftung). Kassel 2003.

Fischer, A. et al. (Hg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen 2000.

Fritz, Th.: Die Bewertung der GATS-Verhandlungen im Rahmen der Wissensgesellschaft (Gutachten für die Enquete-Kommission „Globalisierung der Weltwirtschaft - Herausforderungen und Antworten“). Berlin 2003 (Deutscher Bundestag [AU-Stud 14/27]).

Hornberg, S./Weber, P. J. (Hg.): Tertium Comparationis Vol. 6, No. 1, Themenheft: Neue Bildungsherausforderungen in Europa zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Münster 2000.

Hutmacher, W.: Ein Konsens über die Erneuerung der Wissensgrundlagen in Bildungssystemen: Gedanken zur internationalen Arbeit auf dem Gebiet der Bildungsindikatoren. In: OECD: Wissensgrundlage für die Bildungspolitik: Beiträge einer OECD-Konferenz in Maastricht vom 11. bis 13. September 1995. Frankfurt 1997, S. 101 - 117.

Issing, L. J.: Online studieren? - Konzepte und Realisierungen auf dem Weg zu einer virtuellen Universität. In: Schwarzer, Ralf (Hg.): Multimedia und TeleLearning. Frankfurt 1998, S. 103-119.

Kerres, M./Jechle, Th.: Hybride Lernarrangements: Personale Dienstleistungen in multi- und telemedialen Lernumgebungen. In: Forschungsinstitut für Arbeitsbildung an der Ruhr-Universität Bochum (Hg.): Jahrbuch Arbeit - Bildung - Kultur. Recklinghausen 1999.

McMahon, W.: Education and Development. Measuring the Social Benefits. New York 1999.

OECD: Human Capital Investment. An International Comparison. Paris 1998.

OECD: The Economic and Social Impact of Electronic Commerce. Paris 1999.

OECD: E-Learning. The Partnership Challenge. Paris 2001.

Piller, F.: Are we practicing what we preach? - Strategic Perspectives of the Management Education Industry. 2002. <http://www.mass-customization.de/download/pil2002-7.pdf>.

Reinmann-Rothmeier, G.: Didaktische Innovation durch Blended Learning. Bern 2003.

Rilling, R.: Standing in the middle of nowhere - where do you want to go today? Über das Verschwinden der flüchtigen Netzgesellschaften. In: Lohmann, Ingrid/Gogolin, Ingrid (Hg.): Die Kultivierung der Medien. Opladen 2000, S. 53 - 74.

Stadelhofer, C.: Selbstgesteuertes Lernen und Neue Kommunikationstechnologie. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bonn 1999, S. 147 - 208.

Weber, P. J.: Virtueller Bildungsraum Europa. Münster 2002a.

Weber, P. J.: Europäisierung durch internetgestütztes Lernen. Fernlernen sein Einfluss auf die Bildung in Europa. In: Schleicher, Klaus/Weber, Peter J. (Hg.): Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970 - 2000. Münster/New York 2002b (Bd. III: Schulen in Europa), S. 295 - 318.

Weber, P. J.: Bildungspolitik und Sprachenpluralismus in der Europäischen Union. In: Bildung und Erziehung, 57(2004)1, S. 5 - 25.

Yalcin, G./Scherrer, Ch.: GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich (Gutachten für die Max-Träger-Stiftung). Kassel 2002.

PD. Dr. Peter J. Weber, geb. 1966, Studium der Wirtschaftspädagogik mit dem Doppelwahlpflichtfach Französisch an den Universitäten Mannheim und Louvain-la-Neuve (Belgien), verantwortlicher Koordinator des Projekts EUROMOSAIC der Europäischen Union am Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit in Brüssel 1994 (seit 2000 Senior Researcher des Brüsseler Forschungszentrums), von 1996 bis 2002 Wissenschaftlicher Assistent am Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, 1997 bis 1999 Vertretung des Bereichs Vergleichende/Internationale Erziehungswissenschaft an der Universität Lüneburg, seit 2003 Zeitprofessur für Erwachsenenbildung und Neue Medien an der Universität Halle, Hauptforschungsgebiete: Internationale Bildungsforschung (Tertiärbereich), Europäische Sprach- und Bildungspolitik und Neue Medien.